

¿Qué quiere decir la violencia escolar?

Mauricio García Peñafiel.¹

RESUMEN

Este artículo presenta algunos resultados fundamentales de una investigación sobre el sentido que la violencia escolar tiene para sus actores, jóvenes de enseñanza media. A través de un análisis cualitativo de entrevistas individuales, se propone que en última instancia lo que es buscado a través de la violencia es la satisfacción de la necesidad de Reconocimiento. El horizonte de sentido de la violencia se presenta así para sus actores no tanto en una lógica utilitaria (no es que busquen fundamentalmente lograr algo concreto con sus actos) sino en una lógica subjetiva y simbólica. El acto violento es un gesto que pareciera buscar situar al sujeto en una posición valorada a los ojos de los otros (sobre todo los pares), y es en tanto se alcanza dicha posición, que el acto satisface la búsqueda de reconocimiento.

PALABRAS CLAVES : VIOLENCIA ESCOLAR; ANÁLISIS ESTRUCTURAL; DESEO DE RECONOCIMIENTO.

ABSTRACT

WHAT DOES SCHOOL VIOLENCE MEAN?

This article presents some fundamental research results dealing with the sense that school violence has for its actors; namely, high school students. Through a qualitative analysis of individual interviews, it is proposed that ultimately, what students seek to obtain through violence, is to satisfy the need for Recognition. Thus, the sense of violence does not appear for its actors in an utilitarian logic; i.e., they do not mainly aim at obtaining something concrete with their acts, but in a subjective and symbolic logic. The violent act is a gesture that apparently intends to locate the subject in a valued position as regarded by others -mainly their peers. Hence, by reaching this position the act satisfies the search for recognition.

KEY WORDS: SCHOOL VIOLENCE - STRUCTURAL ANALYSIS - RECOGNITION DESIRE.

¹ Psicólogo (Ph. D) Psicoanalista ICHPA, Director Escuela de Psicología Universidad Jesuita Alberto Hurtado, Profesor Auxiliar Asociado, Escuela de Psicología P.U.C. Correo-e: mgarcia@uahurtado.cl

Introducción

En este artículo pretendo dar cuenta de algunos resultados de nuestra investigación, en torno al sentido de la violencia escolar², del modo lo más riguroso posible, restituyendo de cerca lo encontrado en los materiales de la investigación, y al mismo tiempo decir algo pertinente, algo que no se diluya en una serie de resultados desarticulados.

Y es que la seriedad del problema de la violencia escolar obliga a intentar comprender este fenómeno produciendo pensamiento. Y aquí quiero destacar una de las propiedades de la investigación cualitativa que hemos desarrollado, cual es que el saber sobre el sentido de la violencia escolar no lo tenemos de antemano, sino que nuestro dispositivo apunta a descubrir lo que los mismos actores de la violencia escolar saben sobre ella, saber tal vez des-

organizado, a veces mudo, lo que orientó nuestra tarea a dar una forma inteligible a ese saber, con la esperanza de que pueda resultar pertinente y útil a quienes deben enfrentarse cotidianamente con este fenómeno, a saber: las escuelas.

Nuestra pregunta es por el sentido de esta violencia y no por sus causas, por lo tanto más que interesarnos en sus determinantes -sobre lo que ya existe un número importante de investigaciones- nos interesamos en lo que esta violencia quiere decir: qué es lo que ella enuncia y porqué esto debe enunciar en el acto, la amenaza o la provocación y no puede enunciarse de otro modo? Qué es lo que está en juego para los adolescentes que se implican en dinámicas violentas en la escuela? Estas son algunas de las preguntas que orientaron nuestro trabajo.

1. Dos posiciones básicas frente a la cuestión: de la disciplina a la violencia escolar

La disciplina siempre ha sido una cuestión vigente y compleja en educación. Para algunos es de hecho la cuestión central de la educación, y piensan que si los alumnos fueran suficientemente disciplinados, escucharían más y mejor a sus maestros. Más aun, se plegarían a las exigencias de la institución escolar y de

este modo tendrían éxito en la escuela sin tantas dificultades. En el límite de este planteamiento, la disciplina aparece como la condición necesaria y suficiente para ser un buen alumno, puesto que la disciplina sería lo esencial de la educación y la instrucción se daría casi por añadidura en alumnos disciplinados.

2 Proyecto FONDECYT N° 1010771 «Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo». Flores, Luis (investigador principal), García, M. (Coinvestigador).

Desde esta lógica la disciplina es afirmada a veces como un fin, a veces como un medio.

Para otros autores, como por ejemplo Jean Houssaye (1995), consideramos que la relación de autoridad excluye e impide la construcción de una verdadera relación al otro y esquivar la cuestión del vivir juntos, y por lo tanto habría que excluirla de la escuela. Según Houssaye no hay un problema de autoridad en la escuela, sino que es la autoridad la que genera problemas. La autoridad no puede ser una solución.

La importancia de la cuestión de la disciplina se deja ver en el hecho que disciplina también quiere decir «contenido de conocimiento». La historia, las matemáticas, la biología son, entre otras, disciplinas escolares. Hoy hablamos más bien de «razones» o «materias», pero el concepto de disciplina fue históricamente muy usado para designar los saberes en la escuela. ¿Será que en Occidente se tenía la ambición de que de la disciplina del espíritu, que resultaría de la enseñanza de las disciplinas escolares, tendría como efecto disciplinar los cuerpos? Es una hipótesis altamente plausible si le damos crédito a la historia de la relación entre saber y poder que ha articulado Foucault (1969, 1995).

El paso de la disciplina a la indisciplina a veces estuvo marcado por una palabra inconveniente, una actitud o una mirada incorrecta o de un comportamiento impropio. Pero ¿de la indisciplina a la violencia, qué se agrega? Esta pregunta es relevante porque ya casi no se habla de indis-

ciplina en la escuela, sino de violencia. Y aquí tocamos algo que se relaciona con la construcción social de fenómeno. En nuestra investigación nos ha ocurrido frecuentemente encontrarnos con que un alumno, indicado por un orientador, directivo o profesor como «violento», se presenta a sí mismo a lo más como indisciplinado, pero no como violento. Los hechos que fundamentaban el señalamiento de un alumno como violento eran a veces una disputa subida de tono con un profesor, comportamiento desafiante, u otros, pero no necesariamente el haber estado implicado en peleas o agresiones físicas. Conviene notar que el concepto de violencia es usado de manera muy amplia en la escuela, recubriendo, en parte al menos, el campo de la indisciplina.

Teniendo en cuenta este fenómeno, pasemos a examinar uno de los resultados mayores de nuestra investigación. Se trata de un estudio cualitativo, donde se entrevistó a más de 30 estudiantes de enseñanza media, siguiendo los lineamientos de la entrevista comprensiva (Kaufmann, Jean-Claude, 1997). Los informantes provienen de 9 colegios, de comunidades representativas de los tres niveles socioeconómicos (alto, medio y bajo), y en cada nivel socioeconómico se entrevistaron alumnos de colegios municipalizados, particulares subvencionados y particulares. También se realizaron 9 *focus group*, pero aquí presento algunos resultados de las entrevistas individuales, y dejo para un momento posterior el análisis del material producido en grupo. El tipo de aproximación al terreno se

realizó siguiendo el método etnográfico y clínico (García, M. La clínica y la etnografía como métodos de investigación, *Psyche* 200, Vol. 10, N°2, pp. 77-86).

El análisis que aquí presentamos es fruto de un análisis estructural

2. Resultados

Al momento de intentar dar cuenta porque se produce en ellos el paso a la violencia, a los golpes, a la pelea, nuestros entrevistados encuentran ciertas dificultades. Lo que los empuja es algo que tiene un carácter huido, que les cuesta precisar. Adrián dice: «para agarrarme a combos tengo que llegar a ese extremo de llorar de rabia y se me tapa la vista. Yo siento que se me tapa todo y yo pego no más, y pego y pego. Entonces como que a esos extremos llego y no debería llegar, pero es algo que va más allá de mí».

Me interesa poner en evidencia lo que manifiesta esta dificultad. Notemos que al intentar salvarla, Adrián da cuenta de una peculiar relación a sí mismo. Habla de un Yo (Yo siento...), y luego de otra instancia de su subjetividad que está «más allá»... del Yo. En otro momento hablará de su

Yo
Deber ser [no puedo, no debo]
Mi ideología

lcc - «Más allá de mí»
(Ser)
(Acto)

(Para una panorámica útil de este método ver: Piret, A.; Nizet, J. y Bourgeois, E. 1996) del material, y dejamos para una comunicación posterior lo que surge a través de otra lectura siguiendo los lineamientos de la *grounded theory*.

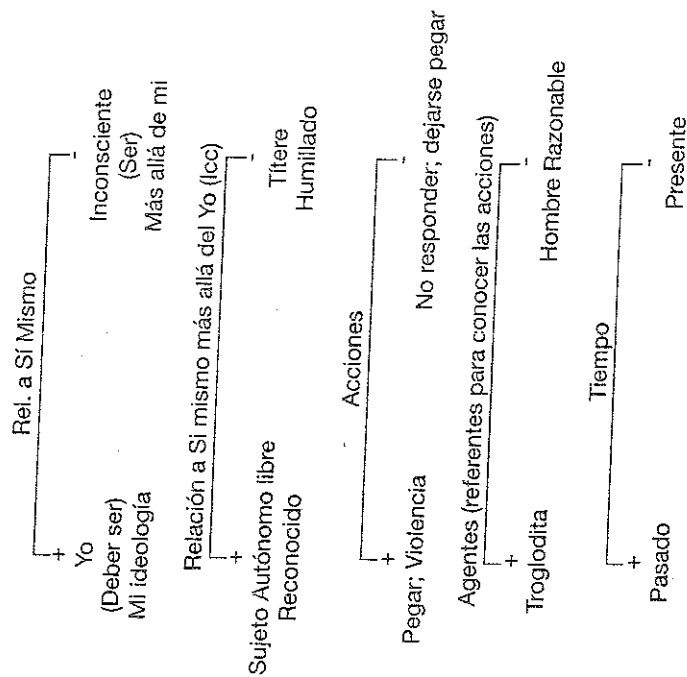
inconsciente: «me ha costado acostumbarme a que de repente no todo es combo. Pero es que en realidad me carja agarrarme a combos, me molesta. Es que mi ideología no va con agarrarme a combos. Creo que va más por la fuerza de la razón que por la razón o la fuerza. Pero, también me molestan esas cosas... o sea que inconscientemente yo le voy a pegar al otro, le voy a pegar más fuerte para no quedar mal yo, pero sin embargo es así. De repente yo digo: 'no, no le voy a pegar', pero cuando uno ve que todos te están molestando, entonces obviamente uno le va a pegar más fuerte».

En el material de otros entrevistados esta distinción entre un Yo y un algo más allá, va tomando otras adjectivaciones, pero se configura un cierto orden:

En el discurso está presente una tensión entre un deber ser, desde donde a Adrián le molesta, «le carja» la violencia, y un plano del ser, más allá de sí, desde el cual la violencia es un modo de actualización posible del ser, donde la violencia es el paso obligado para hacerse reconocer. Y en esto conviene detenerse puesto que en el discurso de los jóvenes lo que está en juego en la violencia, en última instancia, es la necesidad de reconocimiento. En los términos de Adrián, no responder con golpes cuando lo «molestan» (lo que va desde rozar los hombros, in-

sultos, cerrar el paso, mirarlo insistentemente, provocar a sus amigos etc...) implica quedar en posición de «títere» del otro, es decir, de vivir una profunda humillación, «quedando mal» ante los pares, los testigos. Pegar, pasar al acto, implica mantener o recuperar el honor, el respeto, quedar bien: en última instancia restablecer el reconocimiento. En muchos casos, como el de Adrián, cuando el molestar implica humillación, sobre todo ante testigos, el pegar es imperativo: «en esos casos tengo que pegar».

En las formulas del análisis estructural esto se aprecia así:



En esta estructura del discurso de nuestros entrevistados, la violencia aparece como una acción que permite establecer una cierta relación a sí mismo. Se actúa violentamente para ser un sujeto reconocido, autónomo, libre. Y en el clima de las interacciones, de los roces, de las miradas despectivas, no responder a las provocaciones o, dejarse pegar, implica para los jóvenes una acción que conduce a ser un «Títere», un objeto del otro. Y estas acciones, a las que habría que agregar el comportarse razonablemente, conducirían a la actualización de un Sí mismo negativo, pues se devendría un objeto del otro, un títere.

¿Cuáles son los referentes que permiten a estos jóvenes identificar las acciones positivas y negativas? Se deslizan diversas figuras en el discurso, pero lo más frecuente es que los referentes o agentes inspiradores de las acciones positivas son el «troglodita», el «bárbaro», el hombre no sometido a la convención, y este es un referente que se sitúa en el pasado. Esto se articula probablemente a la naturaleza de ciertas modas «retro», góticas, tribales, míticas en los juegos de rol, y tantas otras que hablan de una fuerte identificación a modelos de antaño. Por el contrario, los agentes inspiradores de las acciones negativas están representados por la figura del hombre razonable, que renuncia a sus impulsos agresivos, entre otros.

De tal suerte que el discurso parece decir que para ser reconocido, hay que acercarse al pasado. Es allí

donde se encontrarán los referentes inspiradores de acciones que permiten efectivamente ser reconocido por el otro, y salen airoso de la lucha de prestigio en que la existencia de estos jóvenes parece desarrollarse. Si el sujeto se orienta hacia el presente, encontrará agentes inspiradores de acciones negativas, razonables, que conducirían a devenir un títere, es decir, a anularse como sujeto.

Lo que está en juego es el reconocimiento, necesidad estructural de la condición humana y cuya satisfacción es plenamente simbólica. Puede satisfacerse estando acompañado y siendo felicitado y querido, pero también estando solo y siendo indiferente a los otros, en tanto estos «entiendan el mensaje». Ser reconocido implica recibir del otro una prueba de mi propia existencia en tanto sujeto (y no como títere).

No es por azar que Rousseau, Adam Smith, Hegel y Lacan dieron al reconocimiento un lugar de privilegio entre todos los procesos elementales de la vida humana. El reconocimiento tiene una posición de excepción a doble título: primero por su contenido, pues marca, más que ninguna otra acción, la entrada del individuo en la existencia específicamente humana. Segundo, por una particularidad estructural: el reconocimiento aparece de alguna manera como el redoble obligado de todas las otras acciones (Todorov T., 1995). Cuando el niño intercambia y coopera con otro, recibe una confirmación por el hecho de que el otro le da un lugar, se detiene a escucharlo, para

escucharlo cantar o cantar con él. Cuando explora el medio, cuando imita a un adulto, se reconoce como el sujeto de sus propias acciones y por lo tanto como un ser existente. Cuando es reconfortado o retado, cuando pelea o entra en comunión con otro, recibe también, como beneficio secundario, una prueba de su existencia. Toda coexistencia es un reconocimiento. Esto fundamenta que le prestemos especial atención y tal vez permite entender por qué está al centro del discurso de los jóvenes de nuestra investigación.

¿Por qué hacerse reconocer por la violencia cuando hay otros medios? ¿Qué hace obstáculo a que algunos de nuestros jóvenes en la escuela (y fuera de ella) no pueda encontrar otro medio de hacerse reconocer?

Por cierto hay ideas antiguas que permiten en parte entender esto. La lógica del western por ejemplo, donde el bandido es más conocido, respetado y a veces hasta admirado mientras más bancos asalta, llegando a al momento casi cómico en que se muestra orgulloso por aparecer en el diario, o por los sucesivos aumentos de la recompensa por su captura vivo o muerto. Algo de esto está presente en lo que nos dicen los jóvenes, en ese imperativo de hacerse respetar. Sin embargo no basta.

Hay ciertas características del proceso social contemporáneo, pertinentes para el caso chileno que han sido puestas como motores de la violencia en la escuela (Develay,

M., 1996):

- a. El derrumbe del pacto y del progreso social: en una sociedad donde aumenta la cesantía, el empleo se torna más precario y menos estable, se desarrolla el sentimiento de no tener ventajas adicionales respecto a la generación que precede. Al contrario se desarrolla el sentimiento de una estancamiento o una degradación de los beneficios a los que se puede aspirar.
- b. El éxito en la escuela ya no garantiza promoción social, como lo fuera hace algunas décadas. En la ideología del éxito personal a través del éxito social, la escuela pierde su valor a ojos de los jóvenes, y no es investida suficientemente. En nuestros términos, tienen el sentimiento que el éxito en la escuela no es reconocido socialmente.
- Esto da cuenta tal vez de porque no tienen el peso como alternativa para hacerse reconocer el ser «un buen alumno», o en todo caso que esta vía se encuentra debilitada en la percepción de muchos de nuestros jóvenes.
- c. La permisividad relativa que se ha desarrollado en nuestra sociedad, la que tal vez tiene ventajas democráticas, ha generado también un cierto rechazo de las prohibiciones y sistemas normativos, lo que se asocia a una cierta anomia, es decir a dificultades para encontrar una ley a la que referirse.

Veamos esto en el material:

Espacios:	+	
	Colegio	Afuera
	Ley Implícita	No hay ley
	Lealtad	Deslealtad
Obligaciones:		
Comportamientos:		

Al parafrasear este segmento de estructura paralela, entendemos que para los jóvenes de esta investigación hay una ley implícita en el espacio escolar, que al menos tiene como consecuencia una cierta lealtad entre pares. Por el contrario, el espacio extra-escolar, el afuera, particularmente «la calle», es percibido como un espacio sin ley, donde el joven espera encontrar deslealtad entre los actores.

Es interesante notar que a escuela aparece como un lugar donde al menos hay ley, algunos hablan de la calle como un lugar donde «no hay Dios ni ley». Es ese el espacio de la violencia por excelencia, puesto que en él «no importa pegar». En la escuela, al menos importa, aunque el imperativo de reconocimiento haga a veces inevitable el acto.

En la escuela hay ley, pero implícita. Los jóvenes hablan de un pacto en la escuela, de un pacto no dicho, una suerte de código de honor a figuras variables, y que implica a veces un pacto entre los mismos pelearos.

Algunos dan cuanta de la fragilidad de esta ley implícita definiéndola como «pacto mula», un pacto frá-

gil, insostenible, y «mula» porque más que funcionar como valor, funciona como defensa compartida.

Estos discursos denuncian la fragilidad de la relación a la ley, la dificultad de construirse en relación a una ley que subjetivamente demarca un campo de libertad y de obligaciones. Sin embargo al mismo tiempo hay una búsqueda ciega de códigos, de símiles de una ética. Es esencial el código de honor, la lucha de prestigio que está en el fondo de estos jóvenes, que pareciera que lo más importante que quieren decir con su «violencia» es «quiero ser reconocido».

Si tomamos en serio lo que nos dice, cruce que debemos entender que no basta con que las condiciones de seguridad social aumenten para que la violencia desaparezca. El que se haya asegurado la paz civil en las sociedades modernas nunca implicó disminución de la violencia. La paz civil, el surgimiento de la interdependencia para algunos hace «absurda» la violencia, como si ésta fuera un instrumento útil de conservación de la vida sólo en condiciones de inseguridad y lucha. Pensar así la violencia implica entenderla ins-

trumentalmente, como si ella fuera un instrumento útil en ciertas condiciones (la barbarie por ejemplo) pero un medio carente de sentido en sí mismo, como si los hombres reaccionaran racionalmente al uso de la violencia desde que su seguridad está instaurada. Esto es olvidar que la violencia ha sido desde el fondo de los tiempos un imperativo comandado por la organización holista de la sociedad, un comportamiento de honor y desafío, no de utilidad (Lipovetsky, G., 1983).

Sería no darse cuenta que a mayor seguridad en nuestras sociedades, mayores síntomas de búsqueda de riesgo (Le Breton, D., 2002). ¿No es reciente acaso la emergencia de los así llamados deportes aventura donde de lo que se trata es de buscar el riesgo, de poner en peligro la propia vida? La violencia en las escuelas, pienso que se entrama

en esta misma búsqueda, un desafío desordenado a la ideología de la seguridad y de la pacificación, que tiene el riesgo de no poder producir sujetos. Termino recordando a Freud quien decía que: «la vida se empuja, pierde su interés, desde el momento en que ya no podemos arriesgar lo que nos interesa supremamente, es decir la vida misma».

La violencia y la transgresión aparecen en el discurso de los jóvenes de esta investigación, como un modo de ponerse en riesgo. Lo saben y son conscientes de ellos. Y si desde un cierto punto de vista se pudiese argüir que hay algo irracional en ello, no es menos cierto, ni menos importante, que es en el riesgo donde el sujeto puede encontrar sentido. La violencia es una búsqueda, y el problema es si la cultura escolar y la sociedad podrán proponer otras vías para actualizar dicha búsqueda.

Referencias bibliográficas

- Develay, M. (1996). Donner du sens à l'école. ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.
- Foucault, M. (1969). L'archéologie du savoir. París: Gallimard; (1995). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. España: Alianza.
- García, M. La clínica y la etnografía como métodos de investigación», *Psyche*, 200, vol 10, n°2, pp. 77-86.
- Houssaye, J. (1995). Autorité ou éducation, París: ESF éditeur.
- Kaufmann, J. (1997). L'entretient compréhensif. París: Nathan.
- Le Breton, D. (2002). Conduites à risque, París: PUF.
- Lipcavetsky, G. (1983). L'ère du vide, París: Gallimard.
- Pijet, A., Nizet, J., y Bourgeois, E. (1996). L'analyse structurale: une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines, Belgique: De Boeck Université.
- Todorov, T. (1995). La vie commune: essai d'anthropologie générale, París: Seuil.

Estudio sobre la violencia en la escuela entre niños(as) de Enseñanza Básica¹